

La literatura y la enseñanza de lenguas

Esperanza Arciniegas L.
Carmen Cecilia Faustino R.
Susana Matallana P.¹

Resumen

El presente artículo examina, en un primer momento, la estrecha interrelación que existió, desde la Antigüedad hasta principios del siglo veinte, entre la enseñanza de lengua materna, la enseñanza de lenguas extranjeras y la enseñanza de la literatura y el predominio de la literatura en estas enseñanzas. En un segundo momento, se analiza cómo los desarrollos de la lingüística que apareció a finales del siglo diecinueve, cambió esa interrelación y cómo se hace necesario para la formación de un estudiante de lenguas restablecer ese vínculo lengua-literatura.

Abstract

This paper examines the relationship from Antiquity to the twentieth-century between the teaching of L1, L2, and literature. It retraces the dominant role played by literature in the teaching of both native and foreign languages until the advent of linguistics and its subsequent decline.

¹ Grupo de investigación en lengua y literatura, GRILL. Este artículo hace parte del proyecto de Investigación: *Diagnóstico del estado de la enseñanza de la literatura en los programas de lenguas extranjeras*.

Resumo

O presente artigo examina, num primeiro momento, a estreita interrelação que existiu, desde a Antiguidade até princípios do século vinte, entre o ensino da língua materna, das línguas estrangeiras e da literatura e o predomínio da literatura nestes processos. Num segundo momento se analisa como o desenvolvimento da linguística que surgiu no final do século XIX, mudou essa interrelação e como é necessário para a formação de um estudante de línguas restabelecer esse vínculo língua-literatura.

Palabras clave

Literatura
Lenguas modernas
Lenguas extranjeras
Enseñanza

Key words

Literature
Lenguas modernas
Lenguas extranjeras
Teaching

Palavras chave

Literatura
Linguas modernas
Linguas extranjeras
Enseñanza

Durante siglos la literatura fue considerada como la calle real de acceso a la lengua, tanto a la lengua materna como a las lenguas extranjeras. Sin embargo, desde la Segunda Guerra Mundial, ésta ha ido perdiendo progresivamente su radio de acción en el campo de la enseñanza y de la adquisición de las lenguas, en particular de las lenguas extranjeras. En este primer aparte nos proponemos rastrear las posibles causas de esta situación. ¿Por qué, después de más de veinte siglos de hegemonía, se aparta a la literatura de la enseñanza de los idiomas? Si la literatura es la forma más acabada de una lengua, cualquiera que sea esa lengua, ¿cómo es posible ese marginamiento?

Con el fin de responder a esta inquietud, haremos un recorrido histórico, no sólo de lo que han sido los últimos cincuenta años en la enseñanza de las lenguas extranjeras —época durante la cual los expertos concuerdan en afirmar que la literatura perdió su papel protagónico—, sino también de los siglos que antecedieron a esta etapa, con la esperanza de precisar a la vez las causas de ese desplazamiento y las razones que entronizaron

a la literatura como el medio por excelencia en la adquisición de una segunda lengua, desde la Antigüedad hasta mediados del siglo veinte.

La enseñanza de las lenguas es una profesión relativamente novedosa, que data, a lo sumo, de finales del siglo diecinueve. Sin embargo, estudios tan extensos y exhaustivos como los de Christian Puren² y Claude Germain³ demuestran que se trata de una práctica que se remonta a la Antigüedad. En efecto, desde Sumeria hasta Roma, pasando por Egipto y Grecia, Germain nos muestra claramente cómo “la necesidad de comunicarse con el extranjero no es de ayer. Bien sea por razones económicas, diplomáticas, sociales, comerciales o militares, la necesidad de entrar en contacto con personas que hablan una lengua extranjera se remonta a la noche de los tiempos”.⁴

Los Acadios, que invadieron a Sumeria alrededor del 3000 a.C., nos han proporcionado las primeras evidencias de una práctica de la enseñanza de una lengua extranjera. En un claro ejemplo de adopción de la cultura conquistada por parte de los invasores, los Acadios adoptaron como propia la cultura sumeria. Los arqueólogos han encontrado tabletas de arcilla cocida en las que los mitos, epopeyas, poemas, fábulas y proverbios sumerios eran copiados y traducidos por los que se presume debían ser los hijos de altos funcionarios, militares o sacerdotes acadios. También se han hallado listas bilingües de vocabulario y expresiones catalogadas en categorías semánticas, así como diccionarios provistos de signos fonéticos para lograr una correcta pronunciación en sumerio y en acadio. Existe, por otra parte, evidencia de que la inmersión lingüística ya tenía lugar en la época (aunque tal vez no con ese nombre), pues las tabletas encontradas indican que los estudiantes también tomaban otras materias en sumerio. En general, se trataba de formar escribanos y funcionarios de gobierno que debían dominar la lengua del pueblo

² Christian Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, París: Clé Internationale, 1988.

³ Claude Germain, *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, París: Clé Internationale, 1993.

⁴ “Les nécessités de communiquer avec l'étranger ne datent pas d'hier. Qu'il s'agisse de raisons économiques, diplomatiques, sociales, commerciales, ou militaires, le besoin d'entrer en contact avec des gens parlant une langue étrangère se remonte à la nuit des temps.” Germain, 1993, p. 21.

sometido, en tanto ésta tenía categoría de lengua “savante”, y su dominio representaba un signo inequívoco de jerarquía social.

Entre los egipcios existía el cargo de “intérprete-jefe” que se heredaba de padres a hijos. Estos funcionarios eran los encargados de redactar los acuerdos diplomáticos del Imperio. Las tabletas que se han encontrado demuestran que se trataba de documentos bilingües. Asimismo, los administradores de las distintas provincias del reino debían dominar el cananeo, el acadio y el cretense, entre otros; prueba de ello son las tabletas multilingües que se han hallado y que recopilan listas enteras de expresiones y giros extranjeros.

Los griegos constituyen una excepción a este fenómeno, pues consideraban inútil estudiar cualquier otra lengua que no fuera la propia. Sin embargo, sentaron el modelo de enseñanza y aprendizaje lingüístico que habría de imponerse más tarde entre los romanos, y que éstos, a su vez, le heredarían a la posteridad: los niños griegos aprendían su lengua materna a partir del estudio de los autores clásicos, en particular, a partir del estudio de los poemas homéricos que contenían los preceptos éticos y estéticos que debían moldear la juventud griega.

En cuanto a los romanos, éstos, al igual que los acadios, se propusieron aprender la lengua de sus súbditos más ilustres. Es así como en el siglo II a.C., el griego era la única lengua extranjera oficialmente reconocida en todo el Imperio. Incluso se puede decir que Roma instauró el primer sistema oficial de educación bilingüe: la educación greco-romana. Todo romano culto debía hablar y discurrir no solamente en latín sino también en griego. Los jóvenes del Imperio aprendían “la lengua de la ciencia y la cultura” con la ayuda de léxicos bilingües y compendios de diálogos cotidianos especialmente seleccionados por su utilidad para la vida diaria, al tiempo que estudiaban a los grandes filósofos, poetas y dramaturgos griegos en ediciones bilingües.

En el siglo III d.C., el griego ya no se hablaba; era propiamente lo que hoy llamamos una lengua muerta, aunque aún conservaba su carácter de lengua “savante”: toda la filosofía, la medicina, la ciencia que se escribía, se escribía en griego. Durante este período, los romanos, con Plinio El Joven a la cabeza, idearon una metodología que habría de dominar la enseñanza de lenguas extranjeras durante los siglos venideros: la

explicación de autores clásicos griegos y sus ejercicios concomitantes, a saber: la *versión* o traducción del griego al latín, y el *thema* o traducción del latín al griego.

Para el siglo V d.C., a la caída del Imperio, el griego había desaparecido por completo y sólo subsistía el latín como *lingua franca* que hacía posible, entre otras cosas, la comunicación entre las diferentes tribus germanas que en ese momento desmembraban a Roma. Durante los siguientes diez siglos, el latín confirmaría esa vocación inicial, convirtiéndose en la lengua internacional y oficial de gobiernos y del derecho y el comercio transnacionales. Al mismo tiempo, reemplazaría al griego como único vehículo de todo el conocimiento de la época: toda la filosofía, toda la ciencia y toda la literatura de los próximos mil años se escribirían y se publicarían en latín.

Fue así como el latín se impuso en la educación de las élites europeas. No obstante, es preciso señalar en este punto que hasta el siglo IX d.C., el latín de la cultura, el latín “clásico” cohabitó junto al latín “vulgar” o “bajo” latín, que era el que se hablaba comúnmente en la calle. En la escuela, el latín que se enseñaba era por supuesto el latín clásico, pero éste se enseñaba como lengua viva. La idea era leerlo, escribirlo y hablarlo. Es decir, que se aprendía en cierta forma como se aprende hoy el inglés: con listas de vocabulario y a través de la puesta en práctica de diálogos extraídos de la vida cotidiana, que eran memorizados y ensayados una y otra vez. Este aprendizaje de la lengua viva estaba además acompañado en todo momento del estudio de los grandes clásicos latinos: Horacio, Ovidio, Cicerón, Virgilio, etc., siguiendo el método impuesto otrora por Plinio El Joven para aprender griego.

En el siglo IX d.C., el latín vulgar se había modificado, mezclándose a tal punto con las lenguas aborígenes, que el latín clásico podía equipararse por primera vez a una segunda lengua. Fue entonces cuando aparecieron las primeras gramáticas, pues a partir de ese momento ya no era posible entablar una lectura, comentario o explicación de autor romano alguno sin un estudio a priori de la gramática latina. En la medida en que el latín hablado moría en las calles, un nuevo método -que prefiguraba el método gramatical de finales del siglo diecinueve y que combinaba el análisis gramatical con el estudio de la composición literaria

escrita a la manera del Joven Plinio, cobraba auge y se consolidaba en la escuela como el método indicado para abordar el estudio de la que había dejado de ser una primera lengua para convertirse en una segunda lengua. De esta manera, el estudio del latín estaba predeterminando lo que sería más adelante el estudio de las lenguas extranjeras en Occidente.

Entre los siglos XI y XIII, las lenguas “vulgares”, el naciente francés, inglés, español, alemán, italiano, etc., alcanzaron un desarrollo sin precedentes. Los comerciantes, para quienes el latín ya no revestía ninguna ventaja práctica, crearon escuelas propias que serían en adelante las encargadas de impulsar el estudio de estas lenguas bastardas, sin las cuales ya no era posible realizar ninguna transacción comercial internacional. El estudio a profundidad del latín empezaba a ser relegado al ámbito de las escuelas monásticas donde se educaban las élites. Aunque los métodos de enseñanza no entrañaban grandes diferencias entre sí —en un principio y por sorprendente que pueda parecernos hoy día, las “nuevas” lenguas maternas francés, inglés, español, alemán, italiano, etc. se estudiaban a partir de la traducción que se hacía a ellas de selecciones de autores latinos, griegos o hebreos. Más tarde se estudiarían a partir de fragmentos escogidos de autores que escribían propiamente en dichas lenguas maternas; pero eso a principios del siglo XI sencillamente no era posible, pues aún no existía un corpus de textos literarios, filosóficos o científicos escritos en ellas— por primera vez podía hablarse propiamente de la enseñanza de una lengua materna frente a la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera, que para el caso solía ser una lengua clásica como el latín, el griego o el hebreo, o cualquiera de las otras lenguas vulgares distinta de la propia.

En la Inglaterra del siglo XI, por ejemplo, el francés, la lengua del invasor normando, era el idioma oficial, aunque el inglés florecía en las calles en forma de dialectos varios. Para el siglo XII, el Reino era perfectamente bilingüe (inglés/francés), aunque un hombre culto era trilingüe: hablaba inglés, francés y latín. Hacia el siglo XIV, el inglés se imponía sobre el francés y ya en el siglo XV se convertiría en la lengua nacional del Reino. En Francia, el francés era la lengua de la administración mientras que el latín era la lengua de la educación. Para esta época aparecerían las primeras traducciones al francés de autores clásicos

latinos y se publicaría el *Manual de Caxton*, el primer manual de conversación bilingüe inglés/francés “para objetivos específicos”, dirigido al público comerciante.

Mientras tanto, en la enseñanza, el latín perdía cada día más su justificación práctica. Sería el Renacimiento el que vendría a reconfirmar su validez formativa. Al objetivo práctico —léase comunicativo— que lo había acompañado hasta aquí, le substituiría un objetivo moral articulado con un objetivo estético. Puesto que el ideal de sociedad del Renacimiento era la *polis* o *cità* greco-romana, la juventud renacentista debía estar profundamente familiarizada con los valores de dicha cultura. Como si fuera poco, el descubrimiento de la imprenta multiplicó la aparición de textos de selecciones de la literatura latina, acompañados de sus respectivas traducciones: aunque la enseñanza de las lenguas nacionales se permitía en los primeros grados, el estudio de los autores clásicos romanos ocupaba la mayor parte de la formación posterior de los jóvenes. Éstos se aplicaban a la doble traducción o *método de la versión y el thema* de fragmentos literarios, que ya no se realizaba del griego al latín y viceversa (Plinio El Joven), sino del latín a la lengua nacional en cuestión (*versión*) y, de ésta al latín (*thema*). El estudiante debía además dominar el arte de la *paráfrasis* o reformulación del original latín mediante otros giros y equivalencias latinas, así como la *metáfrasis* que consistía en convertir el texto poético latino en un texto en prosa y viceversa. El estudiante debía también realizar resúmenes, pero sobretudo debía estar en capacidad de imitar los autores que estudiaba. El objetivo final de esta educación era desarrollar el arte de la elocuencia pública u oratoria; se esperaba que el joven compusiera versos y discursos similares a los de los poetas y oradores romanos. Así las cosas, la enseñanza de las lenguas asistía a la consagración de una metodología que combinaba el método implementado por Plinio El Joven en el siglo III a.C. (traducción y comentario de fragmentos literarios escogidos), con el estudio gramatical que el desplazamiento de las lenguas clásicas a manos de las emergentes lenguas nacionales había hecho absolutamente indispensable.

En el siglo XVII, las lenguas nacionales se habían afianzado a tal punto que en 1637, René Descartes se permitía publicar un tratado de filosofía, *El Discurso del Método*, en francés. Las gramáticas bilingües

se multiplicaban a la par y la *versión* comenzaba a cobrar ascendencia sobre el *thema* (hasta aquí la prueba reina), pues como se dijo anteriormente, presentaba ahora un interés adicional para los educadores que empezaban a considerar que ésta permitía a los alumnos perfeccionar el dominio de la lengua materna, lo que era una creciente preocupación. Las distintas lenguas europeas se imponían como lenguas de las comunicaciones nacionales e internacionales. El latín era progresivamente reemplazado por las que en adelante se denominarían “lenguas modernas”. En la medida en que éstas penetraban en el currículo, su enseñanza era calcada sobre la metodología del latín. En otras palabras, lo que más tarde se llamaría el “método literario” —el aprendizaje y estudio de una lengua a partir y a través de sus autores y escritos más aclamados—, se hacía extensivo a todo el *pensum* de lengua: lengua materna, lenguas modernas y lenguas clásicas (latín, claro está, y griego y hebreo, en los casos en que éstos todavía se enseñaban).

Esta tendencia se vería reforzada aún más en el siglo XVIII, ya que los romanticismos nacionalistas imperantes verían en las literaturas nacionales el instrumento ideal para la construcción de las diferentes identidades regionales, cruciales en la conformación de los nuevos estados europeos. Sin embargo, paralelamente, Europa y Occidente asistían al nacimiento de la ciencia y del método científico. Este cambio de paradigma epistemológico no tardaría en tener repercusiones trascendentales en la enseñanza de lenguas: a finales del siglo XVIII aparecería en Alemania el primer grupo de estudiosos de la lengua que se atrevería a cuestionar la enseñanza de éstas a través de la literatura, una práctica que ellos bautizarían con el nombre un poco desdeñoso de “método literario”. Estos reformadores alemanes, fieles al nuevo paradigma epistemológico que estaba revolucionando el conocimiento en Occidente, buscaban desarrollar un “método”, es decir, una forma racional, sistemática, económica y veloz para la enseñanza de las lenguas. Se trataba de organizar, simplificar y unificar la exposición tradicional de los estudiantes a los textos, a través del estudio de frases tipo, que luego eran traducidas en ambos sentidos. Esta naciente metodología que recibiría el nombre de “método de gramática y traducción” coexistiría durante los siguientes doscientos años con el llamado *método literario*.

A finales del siglo XIX, la insatisfacción con el aprendizaje lingüístico basado en textos literarios se había incrementado aún más. En Francia, Inglaterra, Alemania y Dinamarca, los estudiosos de la lengua se empeñaban en desarrollar una verdadera ciencia del lenguaje. El libro del inglés Henry Sweet, *Handbook of Phonetics* (1877), marcaría un hito en esta evolución. Por primera vez, a través del análisis de los diferentes sistemas de sonido, se abría la posibilidad de dedicarse al estudio del habla de manera sistemática y, en consecuencia, de escapar de la dependencia frente al texto. Esta tendencia, que más tarde se haría famosa en todo el mundo con el nombre de *método directo*, *método natural* o *método fonético*, acababa de inaugurar una orientación y una preocupación exclusivamente práctica, que no tardaría en dominar el campo de la enseñanza de las lenguas. Como si fuera poco, la aparición, a principios del siglo XX, del audiovisual permitiría hacer de la conversación una verdadera materia de estudio, lo que haría posible alejarse, como nunca antes, del texto literario. En adelante, las escuelas de orientación práctica de todo tipo, que buscaban una exposición de los estudiantes a las lenguas lo más cercana posible a la manera en que un niño pequeño aprende sus primeras palabras o a la forma en que una conversación transcurre normalmente, exposición a “la lengua auténtica”, se multiplicarían. El siglo XX inauguraría la “Edad de las metodologías”, que rechazarían cada vez con más ahínco el *método tradicional* o *método literario*. Como afirma Puren “después de haber calcado su metodología sobre la metodología de enseñanza del latín, la enseñanza de las lenguas vivas [...] no podía renovarse sino oponiéndose radicalmente a esta metodología”.⁵ El texto, y junto con él, la literatura, en lo sucesivo perderían irremediabilmente terreno.

El *método directo*, *natural* o *fonético*, que dominó el escenario lingüístico durante buena parte de la primera mitad del siglo XX, estaba basado en una concepción formal de la lengua que la abordaba como un sistema de elementos estructurados. El aprendizaje de una lengua implicaba, por lo tanto, dominar los elementos de este sistema en términos

⁵ “Après avoir emprunté entièrement à l’enseignement du latin sa méthodologie, l’enseignement des LVE [langues vivantes étrangères] [...] ne pourra se renouveler qu’en s’opposant radicalement à lui et à ses méthodes”. Puren, 1988, p. 33. Lomas, 1999; p. 90.

de unidades fonéticas y gramaticales, así como de operaciones gramaticales (sustituir, completar, transformar). Esta concepción de la lengua privilegiaba el dominio de la forma, y por ende, la enseñanza de la lengua hablada a través de material oral, utilizando un criterio conductista basado en la creación de hábitos de habla a partir de la repetición. Sobra decir que en este esquema de cosas, la literatura no tenía cabida alguna.

Ahora bien, en los años 70, particularmente en Inglaterra, esta concepción sería modificada por una visión funcional de la lengua, en la que ésta era vista esencialmente como un medio que permitía expresar significados. Ello supuso la enseñanza de la lengua a partir de una categorización de las diferentes funciones lingüísticas. Se trataba no sólo de enseñar gramática y vocabulario, sino también nociones de comunicación —recepción, emisión, producción, descripción, exposición, argumentación, interpretación, narración, etc.—, nociones que el aprendiz debía comprender y manejar para comunicarse eficientemente. En adelante, los estudiantes de lengua necesitarían no sólo una competencia lingüística, sino también comunicativa que implicaba el dominio de estrategias sobre cómo usar la lengua, con qué propósitos y en qué situaciones. De esta manera, el uso se convertía en el criterio determinante para el diseño curricular de los cursos de lengua, al tiempo que se abría el camino para la especialización que encontramos hoy en día. Por todas partes los cursos de idiomas para usos específicos comenzaron a aparecer: inglés de servicios, inglés de negocios, inglés para médicos, español para ejecutivos, japonés para turistas, etc. Mientras tanto, en el campo de la enseñanza de lengua materna, el énfasis se aplicaba al manejo de las diferentes modalidades o “tipologías” de la comunicación oral o escrita. Los ejercicios de descripción, exposición, argumentación, síntesis, reemplazaron rápidamente el comentario literario y los ejercicios de sustitución y transformación gramatical. La que hasta el siglo XVII había sido una muy estrecha asociación, y que progresivamente fue declinando entre la literatura y la enseñanza de lenguas, acababa de recibir el golpe de gracia.

La literatura no pudo sobreponerse al cambio de paradigma epistemológico que dio lugar a la ciencia y que inauguró una mirada sobre ésta, en la que su uso en el aprendizaje de las lenguas era visto como un camino problemático, cuando no sospechoso, poco susceptible de

sistematización y eficiencia, y demasiado propenso a las digresiones. En la medida en que la lengua era reducida a un sistema de unidades y operaciones o funciones de significado, la idea de la literatura como parte integral del proceso de aprendizaje lingüístico —un presupuesto que nunca antes en cinco mil años había sido cuestionado, puesto que como hemos visto hasta ahora, la literatura era concebida como la forma más acabada de la lengua, además de considerársele como el vehículo por excelencia para acceder a la cultura propia y ajena, proceso que a su vez se estimaba indispensable para una cabal asimilación de la lengua estudiada— se desdibujaba en el horizonte de las modernas urgencias pedagógicas.

La literatura también sucumbió ante el cuestionamiento de la cultura occidental que inauguraron las dos guerras mundiales del siglo veinte. El estatus cuasi sagrado que mantuvo la literatura durante miles de años no logró sobrevivir ni a estas dos guerras ni al holocausto judío. La literatura, o mejor, lo que hasta ese momento se había considerado como literatura, se vio atacada por primera vez en sus propios contenidos. Los terribles acontecimientos del siglo pasado demostraron con creces que la cultura, o lo que hasta ese momento y de manera exclusiva se concebía como cultura, es decir, la alta cultura occidental —de la cual la literatura era el principal vehículo—, no constituía ninguna garantía de civilización, tolerancia o comprensión, para no hablar de superioridad. El ideal humanista occidental, ese prohombre de la greco-latinidad, cuya emulación la literatura había fomentado tanto, empezaba a ser despedazado. Las antiquísimas ecuaciones entre literatura y cultura, educación y literatura, cultura y educación, libro y cultura, educación y libro, eran problematizadas por primera vez en la historia de la pedagogía occidental, con el agravante adicional de que la tecnología audiovisual comenzaba a afincarse en el campo educativo. En otras palabras, el paradigma occidental que introdujera Gutenberg hace quinientos años, entre educación, cultura, literatura y libro, estaba siendo cuestionado. En realidad, todos los presupuestos de la Modernidad estaban siendo revisados. Así que los cuestionamientos al interior mismo de la literatura no tardaron en aparecer.

Ésta empezó a ser problematizada desde la teoría literaria, la historia literaria y la teoría cultural, con el resultado de que el concepto mismo

de literatura fue reconsiderado. Asimismo, el canon y los géneros tradicionales fueron desmitificados, cuando no deslegitimados. Al lado del canon, apareció el anti-canon y sus huestes teóricas. En la era del consumismo, la literatura no podía ser una excepción y, por eso, no tardó mucho en rendirse ante el hechizo de las metodologías, con una nada despreciable superproducción de teorías y enfoques. Por su parte, la enseñanza de la literatura tampoco podía faltar a la cita: “Si el paisaje de los estudios sobre la literatura se caracteriza por un absoluto desacuerdo entre las diversas tendencias y enfoques de la teoría literaria, algo semejante ocurre con las opiniones en torno a la educación literaria y a los métodos pedagógicos más adecuados para enseñar literatura [...]”.⁶

Como hemos visto, la lingüística había conseguido problematizar la relación entre literatura y aprendizaje lingüístico. Por eso no debe sorprendernos que muchos de los nuevos métodos que hoy en día se intentan aplicar en la enseñanza de la literatura, se desprendan de enfoques lingüísticos, en especial del enfoque comunicativo que domina la enseñanza de las lenguas desde la década de los ochenta. En efecto, si anteriormente la metodología literaria tenía una gran influencia en la enseñanza de las lenguas, en la actualidad esta situación se ha invertido por completo: son las teorías semióticas y narratológicas surgidas de la lingüística las que inciden en la enseñanza literaria.

La teoría de la comunicación, que como dijimos, es la teoría en boga por estos días en el campo de la enseñanza lingüística, concibe la literatura como una experiencia comunicativa más. Recordemos que los exponentes de esta teoría definen la experiencia comunicativa como una actividad interactiva, interpersonal, un proceso continuo de expresión, interpretación y negociación de significados, que implica la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto oral o escrito.⁷ Así la literatura ya no es sólo un repertorio de textos consagrados por la tradición académica, sino una experiencia en la cual los escritores intentan dar sentido a sus vidas, además de construir una identidad individual y colectiva, y de utilizar el lenguaje de un modo creativo.⁸ El enfoque comunicativo hace especial hincapié en este último punto, resaltando la *función poética*

⁶ Savignon, 1984; p. 5.

⁷ Lomas, 1999; p. 99.

o creativa de la literatura. De esta forma, del estudio historicista de ciertos textos considerados clásicos por el canon literario, que impusiera el romanticismo nacionalista del siglo diecinueve, se ha pasado a buscar un acercamiento generacional y cultural con el texto literario, al tiempo que se incluyen talleres de creatividad literaria en el aula.

En la década de los ochenta, este enfoque, que se enmarca dentro de la visión funcional que se apoderó de la enseñanza lingüística en los años setenta, desarrolló el concepto de *competencia literaria*, en parte para contrarrestar el creciente problema del escaso dominio de la lengua escrita por parte de la población que había recibido educación formal bajo el influjo lingüístico, pero que presentaba cada vez mayores deficiencias en este renglón. En efecto, pese a que la literatura venía cediendo terreno frente a la avanzada lingüística, los abanderados de este último enfoque consideraron necesario el regreso al aula de la literatura, aunque esta vez desde una óptica funcional, que enfatizará el desarrollo de habilidades propias del ámbito literario como la creatividad. Sin embargo, a veinte años de su introducción como concepto central del enfoque comunicativo en su aproximación a la enseñanza de la literatura, el análisis de Carlos Lomas permite concluir que esto de la *competencia literaria* constituye aún un deber ser, pues lejos de ser un concepto claramente precisado, con una pedagogía y una didáctica establecidas, es apenas una búsqueda que se inicia en el contexto escolar, en la que persiste la confusión y escasea el consenso:

En cualquier caso, y aunque la educación literaria se encuentra en la actualidad, en su afán de favorecer el acceso de los alumnos y de las alumnas a la experiencia literaria, en un laberinto de tentativas pedagógicas, nadie niega sin embargo la conveniencia de fomentar en las aulas el uso y el abuso de la lectura (y de la escritura) de los textos literarios ya que los “discursos reconocidos como literarios en nuestra cultura poseen un potencial semántico y semiótico imprescindible para la enseñanza lingüística”.⁸

De esta forma, puede verse cómo después de más de 5000 años, durante los cuales la literatura dominó la enseñanza de las lenguas, la

⁸ Lomas, 1999, p. 100.

aparición de la lingüística a finales del siglo diecinueve invertiría esta relación, para establecer una nueva en la que la enseñanza de la literatura se ve invadida por una profusión de teorías y metodologías que tienen su origen en la lingüística. Sin embargo, a diferencia de la uniformidad de criterio que el *método literario* representó para la enseñanza de idiomas, la multiplicidad de aproximaciones lingüísticas a la enseñanza literaria no consigue ponerse de acuerdo, contribuyendo, en nuestra opinión, al caos, confusión y apatía que predominan en la actualidad y desde hace algún tiempo en los cursos de literatura que se imparten en la educación en general.

Dentro de este panorama, se hace necesario no sólo redefinir una *competencia literaria* que incluya una pedagogía y una didáctica propias, competencia que debe desarrollar tanto el profesor de literatura como el profesor de lengua materna o extranjera.

Bibliografía

- Brumfit C.J. y Johnson K, *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, 1979.
- Germain, Claude, *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, París: Clé Internationale, 1993.
- Lomas, Carlos, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Madrid: Paidós, 1999.
- Mead, Margaret, "Definitions of Communicative Competence", en: *Communicative Competence: Theory and Practice*, Boston: Addison-Wesley Publishing Company, 1983.
- Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos Curriculares para los Idiomas Extranjeros*, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1999.
- Nunan, David, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Oxford, Rebecca *et al.*, "Language Learning Strategies: The Communicative Approach and their Classroom Implications", en: *Foreign Language Annals*, vol. 22, New York, February 1989.
- Puren, Christian, *Histoire des methodologies de l'enseignement des langues*, París: Clé Internatinala, 1988.
- Rincón, Francisco, *El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la Lengua*, Paidós, Barcelona: 1993
- Savignon, Sandra y Margie Berns, *Initiatives in Communicative Language Teaching*, Boston: Addison-Wesley Publishing Company, 1984.
- Vez, José Manuel, *Fundamentos Lingüísticos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, Barcelona: Editorial Ariel S.A., 2000.

Esperanza Arciniegas Lagos

Profesora Asociada de tiempo completo en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de Univalle. Licenciada en Lingüística y Literatura; Magister en Literatura. pancha@telesat.com.co

Carmen Cecilia Faustino Ruiz

Profesora Auxiliar de tiempo completo en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de Univalle. Licenciada en Lenguas Modernas, Universidad del Quindío, Armenia; Magister en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera, Universidad del Rosario, Bogotá; D.E.A (Diploma de estudios avanzados) en Literatura y Civilización Francesa Contemporánea, Universidad Paul Valéry, Montpellier. chilafau@univalle.edu.co

Esperanza Arciniegas L. / Carmen C. Faustino R. / Susana Matallana P.

Susana Matallana Peláez

Profesora Auxiliar de tiempo completo en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de Univalle. Pregrado en Filosofía y Letras, Universidad de Los Andes, Bogotá; Maestría en Literatura Inglesa y Norteamericana, Universidad de Tennessee, Knoxville, Tennessee, EE.UU. Correo electrónico: aleeki2003@yahoo.com.

Recibido en: 18/06/04

Aprobado en: 23/07/04